



全学教育科目のレポートにおける引用 日本人学生と留学生の事例から

著者	菅谷 奈津恵
雑誌名	東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要
巻	5
ページ	153-164
発行年	2019-03
URL	http://hdl.handle.net/10097/00125321

【研究ノート】

全学教育科目のレポートにおける引用 —日本人学生と留学生の事例から—

菅谷 奈津恵^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本研究では、引用の習得過程を明らかにするために、東北大学の全学教育科目において提出されたレポートを分析した。調査対象者は、のぞみと丹丹の2名である。対象講義では学期中に複数のレポートが課されており、各レポートの参考文献の選択と出典の表記がどのように変化していったかを検討した。分析の結果、期末レポートでは、学期当初の小レポートに比べてより信頼性の高い参考文献が選択されていることがわかった。文中の出典表記も、より適切なものへと変化していった。こうした変化には、教師や他の受講生からのフィードバックが影響したと思われる。だが、期末レポートにおいても、依然として使用される引用表現は限定されていた。日本語母語話者、日本語学習者の双方にとって、引用は非常に困難なものであり、その習得には根気強い指導が必要であると言える。

1. はじめに

大学の授業ではしばしば、参考文献を用いたレポート作成が課される。だが、文献の内容を正確に読み取り、自分の文章に組み込むのは容易ではない。日本語学習者の論説文を分析した矢野（2014）では、引用の指導を受けた後でも、参考文献の不適切な使用が多く見られたという。英語学習者を対象にしたKibler & Hardigree（2016）の縦断研究でも、調査初期には使用される引用の形式・機能が限定されており、徐々に習得が進むことが報告されている。

適切に引用をすることが困難なのは、第二言語話者だけでなく、母語話者の場合も同様である。初年次の日本人学生を対象とした大島（2007）では、レポート作成を学ぶ授業で、つまずいたこと、もっと学習すべきこととして引用を挙げる受講生が多かったという。佐渡島（2014）も文章作成法を学ぶ授業で毎学期、提出課題に盗用が発覚することを報告している。当人に尋ねると、悪いことをしていると自覚はなく、インターネットからコピーした文章をつなぎ合わせてレポートを完成させていたという。こうした状況には、佐渡島が指摘するように、学生が大学入学までに十分な引用の指導を受けていないことがあると思われる。

さらに、レポートの資料を学生が選択しなければならぬ場合には、文献選択の難しさも加わる。どのよ

うな資料が適切かは、テーマや引用の目的によっても異なる。課題にふさわしい文献を選択し、情報を読み取って引用を行う能力は、「情報リテラシー」（国立大学図書館協会 2015）にあたり、大学教育にて養成すべき重要な能力の一つである。

2. 先行研究

引用方法の分類として代表的なのは、直接引用と間接引用の区分である。直接引用は、原文の表現をそのまま使用する引用方法である。使用部分が短い場合には引用符でくくり、長い場合には字下げや改行等を行ってブロック引用にする。間接引用は、引用者が自分の言葉で原文の表現を言い換えたり、内容を要約したりする方法である。

二通（2009）、清水（2008; 2009）では、学術論文を対象として、直接引用、間接引用の頻度を分析している。専門分野により違いはあるが、いずれの研究も全体としては間接引用の割合が高いことを報告している。

日本語学習者による引用を分析した研究には、矢野（2014）、楊（2017）がある。矢野は、学部2、3年の留学生18名の論説文を分析した。参考文献は教師が配布したものを使用させ、これ以外のものを使用する場合は提出をするように指示した。矢野は学生が産出した文章と参考文献の原文とを比較しながら、直接引用、

*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 sugaya@m.tohoku.ac.jp

間接引用に分類し、それぞれの適切性を判断した。その結果、18編の文章中から直接引用9件、間接引用73件を抽出している。この中には、引用部分と前後の文章のつながりが不自然であったり、出典の記載が抜けていたりする等、不適切なものが多く見られた。また、直接引用に分類した9件のうち、1件は引用符のない誤用であったと報告している。

楊（2017）は、中国で日本語を専攻する学部生の卒業論文30編を分析した。楊は引用を示す著者名や注等が記された箇所を文単位で集計した。その結果、計250文で引用が見られたという。しかし、引用の表記が全くない卒業論文が9編と多く、引用文の250文は21編で確認されたものである。引用の形式については、直接引用が79文（32%）、間接引用が151文（60%）、両方を含む分が20文（8%）となっていた。全体として、間接引用が多いことがわかる。

だが、楊（2017）による直接引用、間接引用の分類は、引用符の有無に基づくものと思われる点に注意が必要である。楊では、引用元の原文と学習者の引用文との比較が報告されていないため、それが規範的な直接引用と同様に、原文を正確に使用したものかどうかは不明である。また、矢野の学習者同様に、引用符なしで原文の表現を使用している可能性もある。引用文が全くない論文が3割を占めたことから、適切に引用表記ができない学習者が多かったと推測される。学習者による直接引用と間接引用の区分は、熟達した書き手による区分とは異なる可能性が高い。

英語を対象とした研究では、直接引用、間接引用の分類の他に、Swales（1990）による統合的引用（integral citations）、非統合的引用（non-integral citations）の分類がしばしば用いられている。これは、引用文献の著者が文の要素となっているかどうかによる区分である。以下のA-Fは、Swales（1990: 149）による例文である。

統合的引用

- A. Brie（1988）showed that the moon is made of cheese.
- B. Brie's theory（1988）claims that the moon is made of cheese.

- C. According to Brie（1988），the moon is made of cheese.

非統合的引用

- D. Previous research has shown that the moon is made of cheese（Brie, 1988）.
- E. The moon is probably made of cheese（Brie, 1988）.
- F. The moon is probably made of cheese.^{1,3}

Aでは文の主語として、Bでは所有名詞句、Cでは副詞相当句の要素として、出典が記されている。非統合的引用では、引用文献の著者は括弧や脚注番号等により示される。どちらの引用形式も、show やclaim等の伝達動詞（reporting verb）がある場合と（A, B, D）、伝達動詞のない場合（C, E, F）がある。だが、統合的引用の場合は、伝達動詞がない場合にもaccording to等、何らかの引用表現が使用される（C）。一方、非統合的引用は、E, Fのように、括弧や注番号がなければ、引用であることがわからないものが多い。

本研究では、引用の分析において、直接／間接引用ではなく、統合的／非統合的引用の区分を用いることとする。その理由として、まず、分類の容易さが挙げられる。直接／間接引用は、引用符の有無と原文表現の使用を手がかりとするが、引用の初心者文章では2つの手がかりが矛盾する場合がある。一方、統合的／非統合的引用の区分は、出典表記を基に分類が可能であるという利点がある。次に、引用の習得を検討する際に、英語での豊富な研究成果と比較することも可能である。例えば、Wette（2017）は引用能力の発達を4段階（初級、初中級、中級、上級）に分けて示している。これによれば、統合的引用の多用は初級段階の特徴であり、初中級で非統合的引用が増加するとしている。

しかし、Wette のモデルが妥当かどうかは検討の余地がある。前述のように、統合的引用では伝達動詞を始めとした引用表現が必須であるが、こうした表現を使いこなすのは、引用の初心者には容易ではない。矢野（2014）やKibler & Hardigree（2016）では、引

用表現の出現が遅れることが報告されていた。習得の最初期には、引用表現を回避してEやFのような非統合的引用が好まれる可能性がある。

さらに、矢野（2014）では、引用文献の書誌情報の記載についても分析を行っている。その結果、18編の文章のうち10編で不適切なものがあったことを報告している。矢野によれば、文献の表記が全くないものや、ウェブサイトの名称あるいはURLの欠落等が見られたという。

楊（2017）の卒業論文の分析では、引用に使用された文献は、論文と図書の使用が全体（288件）の8割近く（計225件）と高いことがわかった。ただし、11件と少数ではあるがウィキペディアなどの不適切なウェブ情報の使用も確認された。また、引用文献の同定ができず「不明」に分類されたものも36件（12%）報告されている。

このように、出典の表記や引用文献の選択、書誌情報の表記等、引用に関する事項で様々な問題が報告されている。こうした問題は、授業での指導により解消されるのだろうか。本研究では、東北大学の全学教育にて実施されたレポート指導を通じて、参考文献の選択と引用表現がどのように変化したかを検討する。

3. 調査方法

3.1 対象講義

対象とする講義は、2015年秋学期に開講された全学教育科目である。当講義は文章作成能力を身につけることを目的とし、高等教育制度の国際比較をテーマに複数のレポートが課された。担当教師は教育学を専門としており、受講生は10名であった（日本語母語話者3名、留学生7名）。

表1に講義内容と課題の概要を示す。学期前半には、出身国の大学について3つのテーマ（入試制度、教育課程、卒業認定）で1000字程度の小レポートが課された。各テーマに2コマずつが充てられ、以下の流れで進められた。まず、授業に先立ち、受講生全員が小レポートを作成し、ウェブサイト上の学習管理システムISTU（Internet School of Tohoku University）に提出する。次の授業では2－3名のグループに分かれ、教師がそれぞれの役割分担（紹介、板書、報告）を指

表1. 講義内容と課題

回	講義内容	課題の提出
1	授業ガイダンス	
2	授業ガイダンス	小レポート1
3	テーマ1：ディスカッション 小レポート1 F B	
4	テーマ1：教師解説と講義	小レポート2
5	テーマ2：ディスカッション 小レポート2 F B	
6	テーマ2：教師解説と講義	小レポート3
7	テーマ3：ディスカッション 小レポート3 F B	
8	テーマ3：教師解説と講義	仮アウトライン
9	仮アウトライン F B アウトライン推敲	アウトライン修正版 [A班]
10	アウトライン発表 [A班]	アウトライン修正版 [B班]
11	アウトライン発表 [B班]	
12	レポートの修正	最終レポート初稿 [A班]
13	初稿内容の発表 [A班]	最終レポート初稿 [B班]
14	初稿内容の発表 [B班]	最終レポート最終版
15	最終レポート最終版 F B	

定する。紹介係となった学生は、自分のレポートの内容をグループの他のメンバーに説明する。板書係はその説明を聞いて、重要な情報を黒板に箇条書きで書き出す。報告係はこの板書をもとにして、グループでの話し合いの成果をクラス全体に報告する。その翌週の授業では、教師が英米の事例を紹介するという構成になっている。

小レポートには、期末レポートに向けたテーマ選択の手がかりを得ること、文章作成の練習を行うことという2つの目的がある。参考文献の記載方法は指定がなく、各学生の裁量に任されていた。小レポート提出後の授業では教師から、ループリックを用いた採点結果とコメントが各学生に与えられた。受講生に共通した注意事項は、教師がクラス全体にフィードバックを行った。例えば、信頼できる資料を使用すること、引用箇所を明示すること、だ・である体で書くこと等の注意がされた。

期末レポートは、6000字程度で母国の大学改革に関する提案を行うというものである。受講生はまず、教

師が作成したひな型に従って仮アウトラインを作成した。このひな型では、パワーポイントのスライド6枚を用い、序論・本論・結論と引用文献を書き込むよう指定されていた。参考文献リストの記載方法も指定があり、書くべき書誌情報が明示的に示されていた。第9回の授業では、提出された仮アウトラインに、教師がコメントをつけて返却した。加えて、ワークシートへの記入も行い、授業内でアウトラインを推敲する作業に取り組んだ。

修正版のアウトラインは、クラスで発表をした。受講生はA班、B班の2グループに分けられ、A班は第10回の授業で、B班は第11回の授業にて発表を行った。発表の際には、パワーポイントのスライドのコピーが配布され、発表者は教師とクラスメートからコメントを受けた。

期末レポートの草稿提出日は、グループにより異なる。第13回の授業では先に提出したA班の学生が、約5分で自分のレポートの内容を説明した。草稿のコピーも全員に配布し、議論が行われた。第14回ではB班の学生が発表を行った。草稿への教師フィードバックは、発表時に口頭で行われたのに加え、Wordの変更履歴を用いて、草稿ファイルに短いコメントや修正案が直接書き込まれた。

期末レポート最終版は、第15回の授業の2日前に提出された。最終回の授業では、レポート最終版に対するフィードバックと授業評価、全体での意見交換を行った。

3.2 資料

本稿が分析対象とする資料は、受講生のうち調査協力に同意が得られた女子学生2名（のぞみ、丹丹¹⁾）のものである。主な分析資料は、表1の7種類の提出物である。補助資料として、授業で教師が使用したパワーポイントファイルや配布物とともに、教師、のぞみ、丹丹への面接調査の結果も用いた。

学生への面接調査は、15週目の授業の約2週間後に個別に実施した。面接の前半では、受講動機やレポート執筆時に感じた困難等を尋ねた。後半では、期末レポート最終版で引用を行っている箇所について、質問を行った。教師への面接は、授業終了から約1か月後

に行った。

調査対象の2名の学生について、述べる。のぞみは文文学部の初年次生で、日本語を母語とする。文章を書くのが好きで、春学期にもレポート作成法の授業を履修したという。その授業でのレポートに加え、所属学部の必修科目でも4件レポートを作成した。春学期の授業で受けた指導は、参考文献リストの書き方が中心であったため、文章の書き方に自信がなく、さらに学びたいと思ったという。

丹丹は中国からの交換留学生で、母国の大学では日本語を専門とする3年生であった。これ以前は、日本語でのレポート作成経験がなく、レポートの書き方を学びたいと考えたと報告していた。母語での文章作成では、序論・本論・結論という構成や段落分け等の基本的な点は習っていたが、本格的な指導は受けていない。丹丹によれば、当授業は他の授業に比べて課題の負荷が高く、説明を聞いて受講を止めた友人もいたとのことである。だが、授業内容が充実していて有益だと思い受講を決めたという。

3.3 分析方法

本節では、提出物の分析方法について述べる。まず、基本データとして、Wordのカウント機能により、各レポートの文字数を算出した。レポートのタイトルと図表、注、参考文献は字数から除外した。本文中の見出しは、字数に含めた。

次に、参考文献については、学生の提出レポート及びパワーポイントファイルに付された文献リストを抽出した。リストに記載された資料は、「図書」「雑誌」「ウェブサイト」「その他」に分けた。「雑誌」には、大学の紀要や学会誌等、定期的に発行されるものを分類した。最近では、大学等が設置する機関リポジトリやJ-STAGE（科学技術情報発信・流通総合システム）を活用し、ウェブ上で電子的に公開される雑誌が増えている。学生のレポートに記載された雑誌にも、URLが表記されているものがあったため、URL表記の有無により、雑誌の下位区分を行った。「ウェブサイト」には、ウェブページに直接記載されている情報を使用した場合と、ウェブ上に置かれた報告書等のPDFを使用した場合が含まれる。「図書」「雑誌」「ウェブサ

イト」以外のものを「その他」とした。

文章中の出典表記は、まず、注記方式（バンクーバー方式）か、著者年方式（ハーバード方式）かを確認した。その後、Swales（1990）に従い、統合的引用（integral citations）と非統合的引用（non-integral citations）に分類した。

以下にそれぞれの例を示す。例1では文の要素として、例2では文末の括弧により、出典を示している。なお、出典の表記に【 】が使用されているのは、授業担当教師が期末レポートで使用するよう指示したものである。教師によれば、引用部分を見つけやすくするために、使用を指示したとのことである。

（例1）統合的引用

【国立教育政策研究所，2013】によると、文系・理系の選択については「高校1年生」で半数近くの高校生が選択する。

〔のぞみ，期末レポート最終版〕

（例2）非統合的引用

中国の大学は数が多く、各学校はどのような方向性を目指すべきか未だに模索している【潘懋元 2005】。

〔丹丹，期末レポート最終版〕

4. 結果と考察

4.1 参考文献の選択

表2、表3は、のぞみ、丹丹のレポート字数と参考文献の分析結果を示したものである。

4.1.1 のぞみ

表2に示すように、のぞみが小レポートに記載した参考文献の合計は、2～4件であった。教育関連の図書や文部科学省のサイト等が記されており、信頼性の高い資料を参照しようとする意識がうかがえる。授業当初より教師からは、レポートでは公的な資料を使うようにとの指示がされており、それを反映したのだと思われる。

ただし、文献リストを詳細に検討すると、不適切なものも確認された。例えば、「文部科学省」と記されていたが、記載されたURLが実際には個人のウェブサイト（小レポート3）であるというように、正確でないものが見られた。小レポート3の「その他」は、

文献情報が不十分で出典が確認できなかったものである。

アウトライン初稿から期末レポート最終版までの4つの提出物を見ると、全体の文献数に変化が大きいことがわかる。全体の文献数では、まず、アウトラインの初稿と修正版で4件から18件へと大幅に増加している。これは、必要な参考文献を十分に見つけることができていなかったことに加え、序論や本論で引用した資料でも文献リストに記していなかったためである。教師からはアウトライン初稿に対して、リストへの記載漏れを指摘するコメントが与えられ、アウトライン修正版での改善につながった。

使用文献の内訳にも紆余曲折がうかがえる。図書の記載はアウトライン初稿ではなかったが、アウトライン修正版でいったん5件に増え、期末レポート最終版では2件になっている。ウェブサイトの使用も、アウトライン初稿では2件だったものが、期末レポート最終版では10件へと増加している。

雑誌についても変化が見られる。個々の引用資料を確認すると、アウトラインで記されたものとは全く異なるものが期末レポートでは使用されていた。アウトライン修正版の10件のうち7件は出版年が1983年・2000年と古いものであった。一方、期末レポート初稿の6件は、すべて2002年以降の発行である。これは教師から、できるだけ最近の文献を使用するようにとの助言があったことを反映している。

ウェブサイトは、期末レポート最終版で10件へと増加している。この10件は、文部科学省や国立教育政策研究所、新聞社等の比較的、信頼性の高いものが選択されている。新聞記事は、新聞社が無料で公開しているサイトが参照されていた。期末レポート最終版には、出典に朝日新聞と記されたものがあったが、URLを確認すると、ハフィントンポスト日本版のウェブページの記事を引用したものであることがわかった。本学では新聞社の有料データベースを利用することが可能だが、その利用は確認されなかった。

のぞみは面接調査において、小レポート、期末レポートを作成する際に難しかったことの一つとして、参考文献の探し方を挙げていた。期末レポートの作成段階では、教師やクラスメートから、この主張の根拠は何

かという指摘を繰り返し受けたという。文献検索のやり方は既に知っていたが、適切な参考文献を探すのが難しく、主張を考える際に、根拠をつけてこれが言えるだろうかと考えたとのことである。

4.1.2 丹丹

表3に示すように、丹丹はアウトラインの初稿を提出しなかったため、提出物は計6件である。なぜ提出しなかったかを面接で尋ねたところ、アウトラインの書き方がよくわからずに初稿を出すことができなかったと述べていた。他の学生が作成したアウトラインを見ることで、ようやく理解ができ、修正版の作成時には提出することができたという。

丹丹の文献数は、小レポートが2～4件、アウトラインと期末レポート初稿、最終版が9～10件であった。この資料は、ほとんどが中国語のものである。中国語以外で使用されたのは、日本語が小レポート1で1件、小レポート2で3件、英語が期末レポートの初稿と修正版で用いられたウェブサイト1件であった。

小レポートの参考文献は、全てウェブサイトであっ

たが、いずれも書誌情報の表記に問題が見られた。URLは全ての資料に記載されていたが、サイトの名称やウェブページの題目等の基本情報が欠けており、不完全なものであった。前述のように、小レポートでは参考文献の書式に指定がなかったため、丹丹にはどのような情報を書くべきか、わからなかったのだと思われる。

URLをもとに出典を確認したところ、小レポートの文献は適切性の点でも問題のあるものが散見された。小レポート1は、中国関連情報のまとめサイト(和文)とウィキペディア(中国語)であった。小レポート2については、3件とも科学技術振興機構が開設した中国関連情報のページであり、より信頼性が高いものであった。小レポート3は、玉石混交である。4件のうち2件は、日本の文部科学省に該当する中国教育部のサイトと中国の大手メディアのサイトであり、問題がないと思われる。他の2件は大学受験の情報をまとめたサイトで、信頼性の点で疑念がある。

このように、丹丹の小レポートでは複数の問題が確

表2. のぞみの参考文献

課題	字数	文献数計	内訳				
			図書	雑誌		ウェブ	その他
				URL無	URL有		
小レポート1	969	2	1	0	0	1	0
小レポート2	945	3	1	0	0	1	1
小レポート3	724	4	0	0	0	3	1
アウトライン初稿	(PPT 6枚)	4	0	0	2	2	0
アウトライン修正版	(PPT 6枚)	18	5	0	10	3	0
期末レポート初稿	5412	15	3	6	0	6	0
期末レポート最終版	5300	17	2	5	0	10	0

表3. 丹丹の参考文献

課題	字数	文献数計	内訳				
			図書	雑誌		ウェブ	その他
				URL無	URL有		
小レポート1	944	2	0	0	0	2	0
小レポート2	989	3	0	0	0	3	0
小レポート3	1157	4	0	0	0	4	0
アウトライン初稿	—	—	—	—	—	—	—
アウトライン修正版	(PPT 6枚)	10	0	4	0	2	4
期末レポート初稿	4105	9	0	3	0	3	3
期末レポート最終版	4151	10	0	3	0	4	3

認されたが、アウトラインや期末レポートでは大きく改善が見られた。雑誌はアウトライン修正版で4件あるが、このうち1点はリストに2回記載してしまったものである。よって、異なりでは3件である。この3件は期末レポート最終版までずっと使用された。

ウェブサイトの引用は、アウトライン以降、1件ずつ増えている。いずれも、中国教育部や大学のウェブサイト等の公的なものが選択されていた。その他は、中国の法律と修士論文等である。アウトラインでは公開年が1998年と古い法律が含まれていたが、期末レポート初稿では削除されている。

ウェブサイトとその他の文献選択の修正は、教師フィードバックを反映したものと思われる。教師からはより新しい資料を引用するようにとのコメントと、参考文献を加えるようにとのコメントが見られた。

丹丹は面接で、のぞみ同様に、文献探しに苦労したとの感想を述べていた。小レポートについては、そもそもどう書けばいいかわからず、どのような資料を使うべきかもわからなかったという。テーマに合った資料がなかなか見つからずに、時間がかかったとのことであった。どのような資料が適切かは、教師から自分に向けたコメントや、教師が他の学生に行ったコメントから理解していった。また、母語の資料を多く利用したが、その入手が日本では難しかったことも報告していた。母国の友人にファイルを送ってもらったりしたために、時間がかかったという。期末レポートは国際的な比較をするという指定であり、英語の文献も使用したかったが、英語力の不足からあまり使用できなかったことも指摘していた。

4.1.3 まとめ

のぞみ、丹丹の小レポートでは、文献の選択や書誌情報の表記に多くの問題が見られた。ウェブサイトの使用が中心で、かつその表記方法が難しかったためだと思われる。文献選択の問題には、書誌情報の記載方法について、明確な指定がなかったことも影響したのではないかと。書誌情報が整っていれば、学生自身も教師も資料の適切性が判断しやすい。反対に、書誌情報が不完全であれば、リストを見ただけではどのような資料であるか判別が難しい。

アウトラインや期末レポートでは、文献数が増えた

だけでなく、図書や雑誌等、種類も増えている。ウェブサイトの使用も多いが、文科省のように、より信頼性の高いものを参照していた。文献の選び方については、教師から繰り返しフィードバックがされており、改善につながったと思われる。

両者とも面接調査では、文献選択の難しさを報告していた。こうした感想は、課題に適した資料を選ぶことの重要性を認識していたことの表れだとも言える。本節で報告したように、小レポートから期末レポートに向かうにつれて、両者の参考文献の選択は、より適切なものへと変化していった。そして、教師やクラスメートとのやり取りが、選択眼を養うものとなったのだと思われる。

4.2 出典の表記

レポート本文中の出典表記は、表4、表5に示す結果となった。前述のように、小レポートには教師からの指定がなかったが、両者とも注記方式で記していた。期末レポートは著者年方式で書くように教師からの指示がされ、これに沿って記載された。

4.2.1 のぞみ

のぞみの小レポートには、統合的引用がなく、非統合的引用がそれぞれ4～5件見られた。引用表現は使用されておらず、注によって引用であることが示されていた。引用符は語句の強調・区別のためと思われるものが散見されたが、直接引用を示すと思われるものはなかった。だが、文章中の引用部分と原文とを比較すると、原文の表現をほぼそのまま借用している部分が多く見られた。

以下に小レポート1の引用例(例3a)と原文(例3b)を記す。下線は、引用箇所と原文で文言の一致する部分に、筆者が引いたものである。原文の出典は、本稿末に「学生レポートの引用原文」として記載した。

(例3a)

(1) 一般入試

調査書の内容、学力検査、面接・小論文等、大学が適当と認める資料や方法により判定する方法。¹ 学力検査は、…(中略) …

(2) 推薦入試

出身学校長の推薦に基づいて、原則として学力調査等を免除し、調査書を主な資料として、面接・小論文等を活用して判定する方法.¹

[のぞみ、小レポート1]

(例3b)

(1) 一般入試

調査書の内容、学力検査、面接・小論文等大学が適当と認める資料や方法により判定する方法.

(2) 推薦入試

出身学校長の推薦に基づいて、原則として学力検査等を免除し、調査書を主な資料として、面接・小論文等を活用して判定する方法.

[文部科学省 2013]

例4aのように、小レポート2では、ある程度原文からの編集が行われている。ただし、小レポート2の3件の参考文献(表2)のうち1件は、文章中に出典表記がなく、どこで使用されたかが同定できなかった。

(例4a)

日本の大学では、大学・学部ごとに特色ある教育課程が設定できるようにするため授業科目の区分に関する

規定は廃止された.¹

[のぞみ、小レポート2]

(例4b)

[cir1] 各大学において、それぞれの創意工夫により特色ある教育課程が編成できるようにするため、一般教育科目、専門教育科目等の授業科目の区分に関する規定を廃止したこと.

[文部科学省 1991]

小レポート3では、非統合的引用が4件あったが、いずれも、引用部分と注に記された文献の内容が合わなかったり、注番号が間違っていたりするといった問題が見られた。

期末レポートでは統合的引用が出現し、初稿から最終版へと出典表記が大幅に増えている。初稿では表2で見てきたように、参考文献が15件リストされていたが、文章中の出典表記は4件にとどまった。最終版では、22件に増加している。引用表現の使用は限定されており、「～によれば」「～によると」が中心となっている。

例5aは、期末レポート初稿で「～によれば…としている」という表現が使われた箇所である。ただし、この個所の出典である国立教育政策研究所(2013)は、

表4. のぞみの出典表記

課題	引用方式	統合的引用		非統合的引用	
		件数	引用表現	件数	引用表現
小レポート1	注記方式	0	—	4	—
小レポート2	注記方式	0	—	5	—
小レポート3	注記方式	0	—	4	—
期末レポート初稿	著者年方式	1	～によれば…としている	3	～とも言われている
期末レポート最終版	著者年方式	6	～によれば4, ～によると, ～によると…と言われている	16	～とも言われている

表5. 丹丹の出典表記

課題	引用方式	統合的引用		非統合的引用	
		件数	引用表現	件数	引用表現
小レポート1	—	0	—	0	—
小レポート2	—	0	—	0	—
小レポート3	注記方式	0	—	4	—
期末レポート初稿	著者年方式	5	～によると4, ～によると…とされている	6	—
期末レポート最終版	著者年方式	5	～によると4, ～によると…とされている	7	—

初稿の時点では参考文献リストには記載されておらず、文中でも発行年の記載がなかった。二重下線を記した「？」は教師がファイルに書き込んだフィードバックである。「この結果から」以降の文と前文とのつながりが不明瞭なために付されたのだと思われる。また、「高校での～示した」に引用符が使用されているが、これは規範的な直接引用とは異なる。原文（例5b）と比較すると、引用符内で変更されている表現が多くあることがわかる。

（例5a）

国立教育政策研究所の「中学校・高等学校における理系進路選択に関する調査研究」の最終報告によれば、「高校での文理選択でコース選択のある学校の生徒の方が教科に対する好感度が高く、より高い学校段階への進学を希望する割合が高くなる傾向を示した」としている。？この結果から、1年時に文理選択をするよりも2年時に選択して3年4月から文理に分かれる方がメリットは多いということを示している？。

〔のぞみ、期末レポート初稿〕

（例5b²⁾）

○ 普通科高校について、コース選択の有無によって、また、理系・文系の選択の時期や分割時期の違いによって、生徒の意識に違いがあるのか追加的に分析したところ、
・ 教科（科目）に対する好感度・重視度は、コース選択のある学校の生徒の方が、ない学校に比べ高い傾向が見られた。また、進学面の意識については、コース選択のある学校の方が、より高い学校段階への進学を希望するようになる傾向が見られた。

〔国立教育政策研究所 2013: 2〕

この部分は、期末レポート最終版では、以下のよう
に修正が行われた。

（例6）

【国立教育政策研究所，2013】によると，文系・理系の選択については「高校1年生」で半数近くの高校生が選択する。現在の日本の高校では，文理選択を高校1年の10月から12月に行うケースが最多で，実際に文

理に分かれる時期は高校2年の4月という場合が大半を占めている。つまり，高校1年には大学入試に関わる文理選択を行い，2年からは選択した分野に必要な教科を主として授業が進められて，大学入試に備えるという系図になっている。また，「高校での文理選択でコース選択のある学校の生徒の方が教科に対する好感度が高く，より高い学校段階への進学を希望する割合が高くなる傾向を示した」としている。

〔のぞみ、期末レポート最終版〕

期末レポート最終版では，参考文献リストに国立教育政策研究所の書誌情報が記載された。文章中でも，例6のように発表年の2013が加えられた。教師のフィードバックにも対応して，文意が通るように大きく書き加えられている。「高校での～示した」という引用符でくくられた部分は，初稿から修正がされていない。のぞみの引用符の使用は，直接引用を示すためというよりも，他の部分からの強調や区別を目的としたものだと推測される。例6で「高校1年生」にも引用符が付されていることから，そのことがうかがえる。例6以外の個所でも，原文と引用符部分を比較すると，表現が変更されているものが確認された。

出典表記が増えたのは，教師やクラスメートからのフィードバックの影響だと思われる。以下のように，草稿のファイルには，出典を明記するようにとのフィードバックが7か所で行われていた。

（例7）

今後は，受験生の能力を多面的に評価する手法に抜本的に改革するため，個別試験の内容も面接や小論文などによる選抜に変えることを中央教育審議会出典？が文部科学省に提案している。

〔のぞみ、期末レポート初稿〕

例7のフィードバックに対応してのぞみは，最終版で文末に情報の出典を加えている。

（例8）

今後は，受験生の能力を多面的に評価する手法に抜本的に改革するため，個別試験の内容も面接や小論文な

どによる選抜に変えることを中央教育審議会が文部科学省に提案している【日本経済新聞，2014年】。

〔のぞみ，期末レポート最終版〕

ただし，のぞみが加えた出典表記には，必須とは思われないものもあった。例9の箇所には教師からのフィードバックはなかったが，草稿から修正版への修正で文末に出典が追加されている。

（例9）

1990年からセンター試験として始まり，今日では国公立大学だけでなく，多くの私立大学で入試選抜の一部として採用されている【大学入試センター，2016】。

〔のぞみ，期末レポート最終版〕

センター試験の開始年や利用範囲などは，客観的事実であり，特定の資料を引く必然性があるわけではない。例9は，過剰引用にあたるものと思われる。これは，引用をきちんと明示しようという意識の反映とも言える。

面接調査でのぞみは，引用の表記法に苦労したと述べていた。春学期に受講した授業では注記方式で学習したため，今回のように括弧で示す表記法は初めてだったとのことである。初稿から最終版への修正では，引用の表記を中心に，多くの箇所を修正した。初稿を授業で検討した際に，他の学生から資料の出典が不明瞭である，自分の意見か引用なのか明瞭でないとの指摘を多く受けた。のぞみ自身も，書き進めるうちに引用かどうかわからなくなってしまっていたと報告している。

4.2.2 丹丹

丹丹の小レポート1，2では，前掲の表3のように参考文献が複数挙げられていたが，文中には出典が全く記されていなかった。例10aのように，原文（例10b）と比較すると，資料からの情報・表現を使用している個所が確認された。

（例10a）

本科大学が行う本科教育課程の基本的な修業年限は4年ないし5年で，総合大学または独立に設置される単

科大学が主として本科課程以上の高等教育を行う。「学士」の学位を取得することができるのは本科大学の卒業者に限られる。

〔丹丹，小レポート2〕

（例10b）

本科大学が行う本科教育課程の基本的な修業年限は4年ないし5年で，総合大学または独立に設置される単科大学が主として本科課程以上の高等教育を行う。「学士」の学位を取得することができるのは本科大学の卒業者に限られ，専科大学あるいは職業大学の卒業生には「学士」の学位取得は認められない。

〔科学技術振興機構中国総合研究・さくらサイエンスセンター〕

小レポート3では，非統合的引用が4件見られた。引用表現は小レポートでは，全く使用されておらず，注番号により引用であることがわかるだけであった。

期末レポート初稿では，統合的引用が5件，非統合的引用が3件出現している。統合的引用の5件は，例11に示すように，いずれも「～によると」が使用されていた。

（例11）

【人民網 2014】の記事によると，2015年の陰暦の元日が公歴の2月19日のため，2014－2015学年の秋学期が例年より3週間程度長くなった。

〔丹丹，期末レポート初稿〕

期末レポート最終版では，非統合的引用が1件増えている。これは，例12の教師コメントを踏まえたもので，例13のように文末に出典が書き加えられた。

（例12）

大学で行われている筆記試験というものは，あくまでも自分がの身につけたる知識の程度を測る分かる一つの手段に過ぎないと思う。この段落にも参考資料がほ
しい

〔丹丹，期末レポート初稿〕

（例13）

大学で行われている筆記試験というものは，あくまで

も自分が身につけた知識の程度を測る一つ的手段に過ぎないと思う【人教網 2011】。

〔丹丹，期末レポート最終版〕

丹丹が期末レポート初稿から最終版へと行った修正は、教師の添削・コメントを反映したものに、ほぼ限定されていた。これは、丹丹が表1のB班に属しており、発表から最終稿の締め切りまで5日間しかなかったことによる。また、学期末で他の授業の課題もあったため、大幅な修正を行う余裕がなかったと報告していた。期末レポート最終版で、英語の資料を加えられなかったことを、残念に思っていると述べていた。

4.2.3 まとめ

のぞみと丹丹の出典表記の変化について、まとめる。両者の小レポートには、引用表現の使用は全く見られず、引用符なしで参考文献の文言を書き写している箇所が多く見られた。注番号のみが、引用であることを示す標識となっていた。こうした抜き書きや非統合的引用が多いのは、引用動詞の使用が難しかったことに加え、文献の情報をまとめるという課題の性質が影響した可能性がある。

期末レポートでは、両者とも統合的引用が出現し、適切な出典表記が増加した。出典の明示については、当初より教師から繰り返し注意が喚起されたため、その効果が表れたと考えられる。しかし、のぞみの例9のように、過剰引用にあたると思われるものも確認された。また、のぞみの期末レポートには直接引用か間接引用か不明瞭なものもあり（例6）、引用符の使い方にも困難が見られた。

本稿の分析結果は、Wette (2017a) の引用習得モデルとは異なるものであった。注番号を付すだけの非統合的引用が先行し、引用表現が必須となる統合的引用は出現が遅れていた。もちろん、この結果を解釈するためには、レポート課題の違いも考慮する必要がある。小レポートは参考文献の内容をまとめて作成する課題であったのに対し、期末レポートでは主に、自らの主張を支持する目的で引用が行われた。引用目的の違いが出典表記の選択に影響した可能性がある。

だが、いずれにせよ、2名の学習者にとっては引用表現を使いこなすのは困難であったと言える。統合的

引用で両者が使用した表現は、「～によれば」「によると」がほとんどであった。英語学習者を対象とした研究でも、これに関連する結果が報告されている。Wette (2017b) が6名の学部留学生のレポートを分析したところ、産出された引用表現は約3分の1がaccording toであったという。

5. おわりに

本研究では、全学教育科目での提出課題において、受講生2名の引用がどう変化したかを検討した。分析の結果、期末レポートでは、より信頼性の高い参考文献が選択されており、文中の出典表記もより適切なものへと変化したことがわかった。だが、依然として使用される引用表現は限定されており、伝達動詞を効果的に使い分ける段階には達していなかった。過剰引用や引用符の不適切な使用も散見された。先行研究で指摘されてきたように、日本語母語話者、日本語学習者の双方にとって、引用が困難なものであることが確認された。引用に関わる能力の習得には時間を要し、根気強い指導が必要であるといえる。

以上の結果が得られたが、本研究は2名を対象とした事例研究であり、調査期間も短かった。Wette (2017a) の習得モデルの検証についても、より多くの対象者で長期的に習得過程を検討する必要がある。

付記

本稿は、第49回日本語教育方法研究会 (JLEM) におけるポスター発表 (菅谷 2016) をもとに、大幅に加筆修正を行ったものである。調査に協力いただいた教師、学生の皆様に感謝する。本研究は平成27-29年度東北大学高度教養教育開発推進事業「初年次のレポート作成とその指導を支援する共通教材の開発」、平成30-33年度JSPS科研費 (基盤研究 (C) 一般、課題番号JP18K00705) 「言語習得の観点から見た表現の借用と適切な引用」による研究成果である。

注

- 1) いずれも仮名である。
- 2) 原文には下線が引かれている個所が複数あったが、ここでは省略した。例5bの下線は、他の例と同様に、

本稿筆者が加えたものである。

参考文献

Kibler, A. K., & Hardigree, C. (2016) "Using Evidence in L2 Argumentative Writing: A Longitudinal Case Study Across High School and University", *Language Learning*, Vol.67, No.1, pp.75-109.

国立大学図書館協会 (2015). 『高等教育のための情報リテラシー基準2015年版』 <http://www.janul.jp/j/projects/sftl/sftl201503b.pdf> (閲覧2018/11/9).

二通信子 (2009) 「論文の引用に関する基礎的調査と引用モデルの思索」『アカデミック・ジャパニーズ』第1号, pp.65-74, <http://academicjapanese.jp/dl/ajj/65-74-nitsu.pdf> (閲覧2018/11/9).

大島弥生 (2007) 「大学初年次のレポート作成授業におけるライティングのプロセス」『言語文化と日本語教育』第33号, pp.57-64.

佐渡島紗織 (2014) 「アカデミック・ライティング教育と情報リテラシー:《情報を再定義》し意見を構築できる学生を育てる」『情報の科学と技術』第64巻1号, pp. 22-28, DOI: https://doi.org/10.18919/jkg.64.1_22 (閲覧2018/11/9).

清水まさ子 (2008) 「文系論文における引用文の表現方法」『日本女子大学大学院文学研究科紀要』第14号, pp.1-15.

清水まさ子 (2009) 「異なる専門分野における引用文の表現方法:5種類の人文系論文を比較して」『日本女子大学大学院文学研究科紀要』第15号, pp.1-11.

菅谷奈津恵 (2016) 「大学の教養科目におけるレポート指導の効果:引用の習得を中心に」『日本語教育方法研究会誌』第24巻1号, pp.78-79.

Swales, J. (1990) *Genre analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge University Press.

Wette, R. (2017a) "L2 Undergraduate Students Learning to Write Using Sources: A Trajectory of Skill Development", J. Bitchener, N. Storch, & R. Wette eds., *Teaching Writing for Academic Purposes to Multilingual Students*. NY: Routledge, pp. 113-126.

Wette, R. (2017b) "Source Text Use by Undergraduate Post-novice L2 Writers in Disciplinary Assignments:

Progress and Ongoing Challenges", *Journal of Second Language Writing*, Vol.37, pp.46-58.

矢野和歌子 (2014) 「学部留学生の論説文における引用の課題」『アカデミック・ジャパニーズ』第6号, pp.94-101 <http://academicjapanese.jp/dl/ajj/ajj6.94-101.pdf> (閲覧2018/11/9).

楊秀娥 (2017) 「日本語学習者の引用表現の実態調査:中国国内における日本語専攻課程の学部生の卒業論文を対象に」『専門日本語教育』第19号, pp.57-62.

学生レポートの引用原文

科学技術振興機構中国総合研究・さくらサイエンスセンター「高等教育の現状と動向3章14学位授与制度」Science Portal China, http://www.spc.jst.go.jp/education/higher_edct/hi_ed_3/3_1/3_1_4.html (閲覧2018/11/9).

国立教育政策研究所 (2013) 「報道発表:『中学校・高等学校における理系進路選択に関する調査研究』最終報告書の作成等について」http://www.nier.go.jp/03_laboratory/pdf/201306111400.pdf (閲覧2018/11/9).

文部科学省 (1991) 「大学設置基準の一部を改正する省令の施行等について」http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19910624001/t19910624001.html (閲覧2018/11/9).

文部科学省 (2013) 「第11回 教育再生実行会議配布資料:参考資料2 大学入学者選抜, 大学教育の現状」首相官邸ホームページ, <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/dai11/sankou2.pdf> (閲覧2018/11/9).